

A colonialidade nas relações discursivas escolares: análise crítica da linguagem entre estudantes brasileiros e venezuelanos

Coloniality in school discourse relations: a critical analysis of language between Brazilian and Venezuelan students

Sandrielle Vitória Barreto Pessôa¹

Universidade Federal de Roraima

sandrielle.ifrr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0917-597X>

João Paulino da Silva Neto²

Universidade Federal de Roraima

joao.paulino@ufrr.br

<https://orcid.org/0000-0001-5765-875X>

Resumo: Este artigo analisa as relações discursivas entre estudantes brasileiros e venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de Boa Vista, Roraima, a partir de uma perspectiva decolonial e crítica da linguagem. Inserido em um contexto fronteiro marcado por intensos fluxos migratórios, o ambiente escolar torna-se espaço privilegiado para observar como a colonialidade do ser, do saber e do poder se manifesta nas interações cotidianas, especialmente por meio da linguagem. A pesquisa possui abordagem qualitativa, com base na observação participante, entrevistas com estudantes e professores e registros de sala de aula. A análise segue os fundamentos da Análise do Discurso Crítica, apoiando-se em autores como Orlandi (2010), Reguera (2008) e Pêcheux (2016), articulados às contribuições do pensamento decolonial latino-americano. Os resultados apontam para a reprodução de práticas discursivas racializadas e xenofóbicas, muitas vezes naturalizadas como brincadeiras, que reforçam hierarquias identitárias e a negação da alteridade. Conclui-se que é urgente uma práxis pedagógica comprometida com a escuta, o diálogo e o reconhecimento das diferenças, de modo a promover relações mais horizontais no espaço escolar.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora efetiva da rede estadual de Roraima.

² Pós-doutor em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM).

Palavras-chave: linguagem; colonialidade; Análise do Discurso Crítica.

Abstract: This article analyzes the discursive relations between Brazilian and Venezuelan students in a public school in Boa Vista, Roraima, from a decolonial and critical language perspective. Set in a border context marked by intense migratory flows, the school environment becomes a privileged space for observing how the coloniality of being, knowledge, and power manifests itself in everyday interactions, especially through language. The research has a qualitative approach, based on participant observation, interviews with students and teachers, and classroom records. The analysis follows the fundamentals of Critical Discourse Analysis, drawing on authors such as Orlandi (2010), Reguera (2008), and Pêcheux (2016), articulated with contributions from Latin American decolonial thought. The results point to the reproduction of racialized and xenophobic discursive practices, often naturalized as jokes, which reinforce identity hierarchies and the denial of otherness. It is concluded that there is an urgent need for a pedagogical praxis committed to listening, dialogue, and the recognition of differences, in order to promote more horizontal relationships in the school environment.

Keywords: language; coloniality; Critical Discourse Analysis.

Introdução

Localizada em região de fronteira, Boa Vista/RR tornou-se, na última década, um espaço de convivência cotidiana entre estudantes brasileiros e venezuelanos. Mais do que pano de fundo demográfico, esse cenário opera, no interior da escola, como espaço de circulação de formações discursivas em disputa, no qual o interdiscurso organiza pertencimentos e exclusões no cotidiano escolar (Orlandi, 2010, p. 15; Pêcheux, 2016).

Em diálogo com a literatura decolonial, compreendemos “colonialidade” não apenas como herança histórica, mas como padrão de poder que persiste ao classificar saberes e sujeitos (Quijano, 2005), além de afetar experiências de reconhecimento (Maldonado-Torres, 2007).

Aqui, porém, o foco desloca-se das narrativas macroestruturais para a materialidade linguística das interações: quais marcas discursivas sustentam hierarquias? como a língua circula como fronteira simbólica entre “nós” e “eles”? e que papéis desempenham o riso depreciativo, o sotaque marcado e a rotulação xenofóbica — como o uso do termo “veneca”³, empregado de forma pejorativa para se referir a estudantes venezuelanos — na constituição de lugares de fala? (Mignolo, 2017; Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2007).

Nessa direção, tratamos a escola como instituição produtora de sentidos, em que a colonialidade do poder e do saber aparece em escolhas linguísticas que legitimam determinadas normas e desauto-

³ “Veneca” é um termo coloquial utilizado no Brasil para se referir a pessoas venezuelanas. No contexto analisado, assume conotação pejorativa e funciona como marcador de diferença social.

rizam outras, enquanto a colonialidade do ser emerge em experiências de não-pertencimento quando vozes são interrompidas, corrigidas de modo desigual ou convertidas em objeto de chacota (Mignolo, 2017; Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2007).

Metodologicamente, a pesquisa ancora-se na Análise do Discurso Crítica (ADC), entendendo a linguagem como prática social atravessada por relações de poder (Orlandi, 2010, p. 15; Pêcheux, 2016; Reguera, 2008, p. 34). A interpretação mobiliza categorias da ADC articuladas ao referencial decolonial, sem perder de vista a pedagogia dialógica — aqui referida por meio de Freire (1978, como citado em Brandão, 2006).

Como contribuição, o artigo oferece (i) uma leitura discursivo-decolonial das interações escolares em contexto fronteiriço, (ii) uma tipologia de marcas enunciativas associadas à atualização da colonialidade (nomeações depreciativas, correções assimétricas, silenciamentos e risos de deslegitimação) e (iii) implicações para políticas linguísticas escolares que enfrentem a naturalização da exclusão. Ao final, defendemos que reconhecer a dimensão discursiva da colonialidade é condição para desenhar práticas pedagógicas que convertam a sala de aula em espaço efetivo de escuta, diálogo e reconhecimento da diferença.

As colonialidades do poder, do saber e do ser: eixos constitutivos da lógica colonial e suas implicações no discurso escolar

Esta pesquisa, ao analisar as relações discursivas entre estudantes brasileiros e venezuelanos em contexto fronteiriço, parte da compreensão de que o discurso é atravessado por ideologias. As desigualdades que se evidenciam tanto nas falas quanto nos silêncios remetem a estruturas históricas de dominação ainda vigentes sob a forma da colonialidade.

Para explicitar o quadro teórico que sustenta esta leitura, retomamos a distinção entre colonialismo — domínio político-econômico situado historicamente — e colonialidade — lógica de poder persistente que hierarquiza sujeitos e saberes (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007). Em outras palavras, o colonialismo refere-se a situações coloniais impostas pela presença de uma administração colonial, enquanto a colonialidade é o padrão de dominação colonial global — constituído por dezesseis hierarquias globais — que torna possíveis as “situações coloniais”⁴ no presente (Grosfoguel, 2022).

Considerando a longa duração desse padrão, forjado nas invasões europeias em Abya Yala, Ta-wantinsuyu e Anáhuac e no tráfico de africanos escravizados, que consolidaram uma teia de administração e controle (Mignolo, 2017), delineamos a seguir as três dimensões da colonialidade — do poder, do saber e do ser — e sua materialização no espaço escolar. Por fim, apresentamos a linguagem como materialidade (ADC) que orienta a análise do corpus.

⁴ Por “situações coloniais” entende-se “a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos racializados/étnicos subordinados por grupos raciais/étnicos dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais” (Grosfoguel, 2006, p. 29).

As três dimensões da colonialidade e sua materialização na escola

Como mostra Mignolo (2017), a administração e o controle instaurados pelas nações europeias do Atlântico — península Ibérica, Holanda, França e Inglaterra — definiram quem decidia sobre os territórios invadidos, regulando conflitos internos e estabelecendo “regras das diferenças internas imperiais”. Essa teia de gestão consolidou-se como matriz colonial do poder⁵, na qual africanos e povos indígenas foram excluídos da mesa de negociação e convertidos em mercadoria, reconhecidos como objetos e não como sujeitos. Essa desumanização estrutural não se encerra no passado: lançou as bases de uma lógica que persiste como colonialidade e se reconfigura nas práticas sociais contemporâneas, inclusive no discurso escolar.

À luz desse quadro teórico, organizamos a discussão a partir das três dimensões da colonialidade — do poder, do saber e do ser —, explicitando como cada uma delas se materializa nas relações escolares e na produção de sentidos no espaço educativo.

(a) Colonialidade do poder

Concepção formulada por Quijano (2005), indica que estruturas subjetivas, imaginários e colonização epistemológica seguem operando mesmo após o fim das administrações coloniais. Dimensões culturais, políticas e econômicas imbricam-se no capitalismo como sistema histórico (Quijano, 1991; 1993; 1998, como citado em Grosfoguel, 2006). No plano escolar, esse eixo sustenta fronteiras de pertencimento/exclusão e legitima posições assimétricas entre grupos.

Nessa chave, a matriz colonial de poder institui formas de produzir conhecimento afinadas às demandas do capitalismo — medição, quantificação e objetivação do conhecível em face do conhecedor, visando controlar relações entre pessoas e natureza, especialmente a propriedade dos meios de produção (Mignolo, 2017). Tal racionalidade sustenta, hoje, “situações coloniais” que, no cotidiano escolar, se materializam como nomeações xenofóbicas, correções normativas assimétricas e silenciamentos que restringem a agência de estudantes migrantes (Grosfoguel, 2006; 2022; Quijano, 2007).

(b) Colonialidade do saber

Essa dimensão é indissociável da colonialidade do poder, pois ambas atualizam, no presente, instrumentos ideológicos do colonialismo que hierarquizam sujeitos e epistemes. No campo educacional, isso se traduz em currículos eurocentrados, padrões linguísticos tomados como universais e métricas ou avaliações que delimitam o que conta como conhecimento válido. Tais dispositivos se intensificam na racionalidade capitalista e marcam a formação docente, a produção e a legitimação do saber escolar (Quijano, 2007; Mignolo, 2017). Assim, entendemos o tempo histórico presente não como origem neutra, mas como resultado de longas camadas de processos sociais (Pozzer, 2020).

⁵ A matriz colonial do poder articula quatro domínios inter-relacionados: economia, autoridade, gênero/sexualidade e conhecimento/subjetividade (Mignolo, 2017).

(c) Colonialidade do ser

Formalizada por Maldonado-Torres (2007), com antecedência em reflexões de Mignolo (2003a), a noção desloca o foco do poder/saber para a esfera do viver: a experiência de desqualificação ontológica do Outro (Fanon, 1961, 2008), que reduz sujeitos à condição de não-ser. Essa dimensão opera junto às demais: o poder fixa hierarquias; o saber legitima epistemes; o ser sofre a afetação concreta (humilhação, riso, interrupções). Na escola, isso aparece quando repertórios linguísticos de estudantes migrantes são desautorizados, seus sotaques ridicularizados e sua fala interrompida — efeitos de uma economia de sentido moderno-colonial (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2017).

Essa negação não se restringe a políticas estatais ou a grandes estruturas; ela se atualiza nas interações cotidianas e nas práticas linguísticas aparentemente banais. É nesse plano das relações escolares e do uso da linguagem que observamos a colonialidade operando de modo concreto, organizando falas, silêncios e modos de pertencimento no espaço educativo.

No cotidiano escolar, tal colonialidade aparece em expressões que naturalizam a exclusão, deslegitimam línguas e saberes não hegemônicos e reproduzem hierarquias entre sujeitos. Termos como “veneca” não são meros apelidos depreciativos: constituem gestos de marcação colonial que reduzem o Outro à condição estrangeira, negando-lhe pertencimento e agência.

Em conjunto, as dimensões do poder, do saber e do ser evidenciam como a lógica colonial — forjada na desumanização estrutural — reaparece no nível do dizer e na circulação de sentidos na escola. Na sequência, abordamos a linguagem como materialidade à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC) e explicitamos as marcas enunciativas pelas quais essas hierarquias se estabilizam ou se tensionam nas interações.

Linguagem como materialidade

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos “culturais” nos quais as pessoas encontram sua “identidade”; elas também são o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que eles são, então a colonialidade do poder e do conhecimento gera a colonialidade do ser (Mignolo, 2003a, como citado em Maldonado-Torres, 2007, p. 127).

Em diálogo com Mignolo (2003a), compreendemos que conhecimento e linguagem são indissociáveis. As línguas não são apenas marcas “culturais”, mas lugares de inscrição do saber; e, se a linguagem é algo que somos, a articulação entre poder e saber incide diretamente sobre o ser. Assumimos, nesse horizonte, a identidade como processo relacional e discursivo de pertencimento e alteridade como a exterioridade do/a Outro/a nessa relação, ambas atravessadas por assimetrias histórico-coloniais.

Entendemos a linguagem como prática social e espaço simbólico de disputa: nela negociamos sentidos, constituímos subjetividades e legitimamos pertencimentos. Nessa perspectiva, o discurso não espelha a realidade; ele produz efeitos de sentido nas relações entre linguagem, história e ideologia (Orlandi, 2010, p. 15–16). Em diálogo com Pêcheux (2016), tomamos o discurso como materialidade ideológica: ao enunciar, o sujeito ocupa posições de fala e é interpelado por formações discursivas que antecedem e atravessam o dizer.

No âmbito da Análise do Discurso Crítica (ADC), observamos como relações de poder se inscrevem na linguagem e organizam o que pode ser dito, por quem e com quais efeitos. Sustentamos que falar em colonialidade da linguagem é nomear a dimensão discursiva da colonialidade: a articulação entre a colonialidade do poder (classificações e posições), do saber (critérios de legitimidade linguística) e do ser (afetos de desqualificação e não-pertencimento) que hierarquiza vozes e regula pertencimentos no espaço escolar (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2007).

Com base nesse arcabouço, nomeamos como marcas enunciativas fenômenos recorrentes nas interações escolares — nomeações depreciativas (ou designações estigmatizantes), correções normativas assimétricas, interrupções/silenciamentos e efeitos de riso —, entendendo-os como materializações discursivas dessas hierarquias. Tais marcas não são “técnicas” de análise, mas categorias teórico-analíticas que nos permitem conceituar a atualização das colonialidades do poder, do saber e do ser no nível do dizer (Reguera, 2008).

Assim formulada, a noção de linguagem como materialidade alinha o estudo à ADC: lemos a colonialidade no discurso, isto é, nas escolhas linguísticas e nos regimes de circulação de sentidos que instituem pertencimentos e exclusões (identidade/alteridade) no cotidiano escolar. Esse enquadramento teórico prepara a passagem para a análise, em que exemplificamos as marcas enunciativas em episódios de sala e discutimos seus efeitos de poder (ver seção de procedimentos para critérios de seleção e descrição do material).

Por fim, indicamos que as implicações pedagógicas derivadas dessa leitura convergem com a interculturalidade crítica, que enfrenta relações de poder e recusa essencialismos, valorizando hibridizações e identidades em processo (Viaña et al., 2010; Candau, 2012, 2016).

Percurso teórico-metodológico

O percurso teórico-metodológico adotado insere-se no campo da pesquisa qualitativa, orientada pela compreensão das experiências dos sujeitos em seu contexto social e histórico. Conforme Sampieri et al. (2014), a abordagem qualitativa investiga fenômenos pela compreensão destes, a partir da perspectiva dos participantes em ambiente natural e em relação ao seu contexto. Partindo dessa perspectiva, a metodologia articula a Análise do Discurso Crítica (ADC) — com aportes de Orlandi (2010), Reguera (2008) e Pêcheux (2016) — à práxis investigativa sustentada pelo pensamento decolonial. O estudo integra pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito de dissertação de mestrado, realizada entre 2022 e 2024.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Ensino Médio de Boa Vista, Roraima, marcada pela presença significativa de estudantes venezuelanos em situação de migração forçada. Nesse cenário, a convivência entre brasileiros e venezuelanos evidencia tensões identitárias e práticas discursivas racializadas, o que justifica a linguagem como objeto de análise.

O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sob o CAAE nº71707523.7.0000.5302. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, no caso de estudantes menores de

18 anos, houve assinatura de Termo de Assentimento, acompanhada de autorização formal dos responsáveis legais. Para preservar a identidade dos sujeitos e da instituição, todos os nomes utilizados neste artigo são pseudônimos.

Como instrumentos, utilizamos a observação participante das aulas de língua espanhola (1ª série do Ensino Médio), entrevistas semiestruturadas, com roteiro aberto, e diário de campo. As entrevistas foram realizadas com estudantes brasileiros e venezuelanos (15–17 anos) e com professores (todos brasileiros), em português e/ou espanhol, conforme a preferência do participante, preservando a narrativa e permitindo perguntas de aprofundamento. As entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia e posteriormente transcritas para análise.

O roteiro foi orientado por eixos da ADC (práticas linguísticas; designações estigmatizantes e correções normativas; pertencimento/exclusão; episódios de riso, silenciamento e resistência). Os dados das entrevistas foram triangulados com registros de observação e notas do diário de campo, buscando maior consistência interpretativa.

A ADC guiou a seleção dos episódios como amostragem teórico-analítica: priorizamos interações em que emergiam marcas enunciativas (rótulos depreciativos, correções normativas assimétricas, interrupções/silenciamentos e efeitos de riso), observando recorrência entre turmas e densidade de pistas linguísticas/paralinguísticas (vocativos, risos, sobreposição de turnos, reparos). Excluímos eventos sem materialidade linguística suficiente (enunciados truncados/sem contexto situacional) ou cuja categorização não alcançou consenso analítico.

A interpretação do material foi orientada pelos pressupostos da ADC, em diálogo com Orlandi (2010), Reguera (2008) e Pêcheux (2016), entendendo o discurso como efeito de sentido entre interlocutores históricos atravessados por posições ideológicas. Nessa chave, buscamos compreender como a linguagem participa da construção de hierarquias e da negação do outro no espaço escolar.

A sistematização analítica gerou três categorias centrais — alunos brasileiros, alunos venezuelanos e relações entre professores e estudantes —, a partir das quais foram analisadas subcategorias como a resistência ao uso do espanhol (“não sou veneca”), a naturalização de “veneca” como marcador colonial e os conflitos entre alteridade e identidade no processo de escolarização de migrantes.

As análises privilegiaram episódios que evidenciam práticas de exclusão, xenofobia velada ou resistência, permitindo compreender como a colonialidade se inscreve nas relações escolares, mesmo quando naturalizada como “brincadeira” ou “opinião pessoal”. Dessa forma, a metodologia adotada não apenas fundamentou a investigação, como preparou o terreno para a análise empírica das vozes em sala, revelando como a colonialidade do ser, do saber e do poder (Maldonado-Torres, 2007; Dussel, 1996) atravessa a linguagem e estrutura as relações entre estudantes brasileiros e venezuelanos. A seguir, apresentamos os resultados e suas respectivas análises.

Marcas discursivas da diferença colonial

Organizamos os dados a partir das posições discursivas assumidas pelos participantes: (1) estudantes brasileiros; (2) estudantes venezuelanos; (3) professores e suas relações com os estudantes.

Ancoramos a análise em observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com roteiro aberto, orientadas pela ADC e pelo pensamento decolonial. Consideramos que a diferença colonial, em termos gerais, resulta da articulação entre as colonialidades do poder, do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2007), e é nesse enquadre que lemos as interações.

Sustentamos que a diferença colonial não é um traço “cultural”, mas o produto histórico da colonialidade do poder (classificações e posições), do saber (regimes de validação de conhecimentos) e do ser (afetos de desqualificação e não-pertencimento). É nessa articulação que se tornam inteligíveis os rótulos pejorativos, as correções normativas assimétricas e os silenciamentos observados em sala — materializações que regulam quem pode falar, como e com quais efeitos (Maldonado-Torres, 2007).

Estudantes brasileiros: xenofobia e racialização nos enunciados escolares

Observamos que, à primeira vista, o rótulo “veneca” não é percebido como ofensivo por muitos estudantes brasileiros; porém, quando inquiridos, reconhecem sua carga pejorativa. Interpretamos essa contradição entre uso banalizado e consciência do teor discriminatório como designações estigmatizantes que atualizam hierarquias. Na chave da ADC, entendemos que tais enunciados não são neutros: o dizer é atravessado por condições histórico-ideológicas que interpelam o sujeito (Pêcheux, 2016), inclusive quando aparecem como “brincadeira”.

Nossas entrevistas com docentes confirmam o cenário, ainda que frequentemente atenuado como brincadeira, como registrado no seguinte trecho:

já teve mais [xenofobia], [os alunos brasileiros e venezuelanos] já tiveram mais distante, sabe? Mas eles estão mais próximos. Já, já brincam uns com os outros e tal. Mas ainda é possível a gente notar algumas atitudes de xenofobia, sabe? Alguns... Alguns... Alguns são brincadeira, mas na verdade são agressões [...] tem uns que fazem para agredir mesmo, que sabe que vai ofender, sabe como ofender. Tem ainda, mas já foi, já foi mais, já foi mais sério (Pesquisa de campo: entrevista com professor, 2023).

Interpretamos a hesitação docente entre “brincadeira” e “agressão” como um ponto cego produzido por relações histórico-coloniais naturalizadas no cotidiano escolar. À luz de Dussel (1996), entendemos que se trata de uma ética ainda presa à lógica da totalidade, que julga o ocorrido pelo prisma do Mesmo (intenção, costume, humor) e não pela exterioridade ferida do/a Outro/a. Defendemos uma virada ética que nos desloque — não fisicamente, mas no sentido da alteridade — e nos convoque a aproximar-nos em fraternidade (Dussel, 1996). Reconhecer o dano a partir de quem o sofre implica reorganizar a escuta, revisar o manejo das “brincadeiras” e redefinir critérios de legitimidade linguística no espaço escolar. Nesse marco, o critério de discernimento não é a intenção supostamente humorística, mas os efeitos produzidos (constrangimento, silenciamento, correção assimétrica) que atualizam a diferença colonial nas interações.

Identificamos outra marca enunciativa recorrente: a recusa performativa do espanhol em situações escolarizadas simples (p. ex., *¿puedo ir al baño?*, *¿puedo beber agua?*), acompanhada de justificativas como “não sei falar espanhol”, “tenho vergonha” ou “não sou veneca”. Em muitos episódios, o tom de descontração — o “não-discurso” (Pey, 1988) — convive com desconforto e inquietação.

Em um caso, após a reprimenda dos pares (“ihh, tá parecendo a professora...”), o enunciado “eles que têm que falar português” passou a ser tratado como desalinhado com a expectativa coletiva para aquela atividade (uso mínimo do espanhol). Interpretamos a associação com a figura docente mencionada como ameaça à face; por isso, o estudante gesticula negação e tenta falar em espanhol, realizando um reparo interacional para recompor pertencimento. Frisamos que tais “brincadeiras” não são inocentes: ao operarem como designações estigmatizantes e correções assimétricas dirigidas a colegas venezuelanos, constroem e silenciam, convertendo riso e chacota em dispositivos de regulação da fala — materializações da colonialidade nas interações. Recordamos que “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (Fanon, 2008, p. 50); a recusa à língua do/a Outro/a opera como fronteira simbólica.

Na sequência, examinamos como essas trocas repercutem nas vozes de estudantes venezuelanos, evidenciando retraimento, autonegação e buscas de pertencimento em sala de aula.

Estudantes venezuelanos: silenciamento, autonegação e buscas de pertencimento

Eu nem falo, professora. Eu nem gosto. [...] de falar com brasileiro assim, é pouco. Porque eu me acho palhaça. Só falando uma língua que não é minha. Eu não consigo, acho que eu tô falando errado, sei lá (Jô, 15 anos, estudante venezuelana da 1ª série do Ensino Médio, pseudônimo, 2023).

Interpretamos esse retraimento como silenciamento produzido por interações marcadas pela xenofobia velada: não é falta de interesse, mas um efeito de poder que restringe a fala e o pertencimento, ou seja, o posicionamento dos alunos brasileiros ecoa na existência dos alunos venezuelanos — o/a Outro/a —, modulando sua disposição de fala (“tento não levar para o coração”, “eu nem falo...”). Esse silenciamento se inscreve na lógica da diferença colonial — a marcação hierárquica do Outro resultante da articulação entre a colonialidade do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2003a; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2007). Assim, compreendemos que o rótulo “veneca” e as correções assimétricas não são episódios isolados, pois produzem sujeitos (quem pode falar, como e com quais efeitos) e organizam o campo de possibilidades das interações escolares.

As falas de Jô ilustram como a língua se torna lugar de conflito identitário. Para nós, dialogando com Fanon (2008), a linguagem carrega a promessa de reconhecimento; contudo, essa promessa não se cumpre para pessoas como Jô. Em suas palavras, identificamos que ela não se sente brasileira, não se sente no direito de usar “a língua dos brasileiros” e, por isso, enfrenta dificuldades de aprender o idioma — com impactos em várias dimensões de sua vida.

Evidenciamos, portanto, que a aluna associa o uso da língua portuguesa à negação de sua identidade. Essa constatação nos leva a refletir sobre como a escola, em vez de se constituir como espaço de acolhimento intercultural, pode reproduzir mecanismos de exclusão e silenciamento que reforçam a diferença colonial.

Registramos ainda outro momento em que Jô diz: “pode ser na sua aula que é bom, né? A gente fala a nossa língua né. Aí eu fico rindo, né? Os brasileiros falando. Tipo, aí é quando eu olho eles falam

errado e até engraçado, imagina eu falando a língua deles”. Interpretamos o contraste “minha língua / a língua deles” como sinal de oposição e exclusão. Lemos aqui um movimento de autonegação: para evitar sanções, minimizam-se traços da origem e suspende-se o direito de falar “a língua dos brasileiros”, internalizando hierarquias que a diferença colonial impõe (Fanon, 2008; Maldonado-Torres, 2007).

Observamos que as aulas de espanhol se configuram como raro espaço de existência e pertencimento para Jô. Fabi (15 anos, estudante venezuelana, pseudônimo), outra participante da pesquisa, também reconhece esse aspecto positivo — pode falar e compreender sua língua materna e compartilhar o espaço com conterrâneos. Nina (16 anos, estudante venezuelana, pseudônimo), por sua vez, mesmo vivendo há seis anos em Boa Vista, expressa frustração com a dificuldade de apagar traços de origem: “para eso seria mais interessante seria falar a língua portuguesa sin que se perceba que sou venezuelana”.

Entendemos que a dificuldade de habitar simultaneamente os lugares de brasileira e venezuelana revela o papel da linguagem como marcador identitário atravessado pela colonialidade. Com Fanon (2008), analisamos que o colonizado é interpelado a adequar-se à cultura do colonizador, internalizando a inferiorização e reprimindo traços de alteridade.

No caso de Jô, identificamos a preocupação com a oratória “correta” do português. A norma culta torna-se ideal de pertencimento que expõe a assimetria de poder linguístico entre os sujeitos. As aulas de espanhol operam, então, como escape temporário do redemoinho da normatização, permitindo-lhe exercer sua identidade sem medo ou vergonha. Notamos que ela almeja dominar a variante prestigiada do português, seguindo — ainda que sem plena clareza — o percurso imposto a povos colonizados: “tomar posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Fanon, 2008, p. 34).

Sustentamos que, tal como ocorre com sujeitos subalternizados no Brasil, a norma culta do português — ansiada por Jô — nunca esteve plenamente acessível a todos: é marca de privilégio, distinção social e fronteira simbólica. Parafraseando Fanon (2008), o migrante venezuelano que deseja ser aceito como brasileiro o será apenas na medida em que dominar o instrumento cultural da linguagem. Por isso, concluímos que Jô se vê diante de um impasse: entre duas línguas, duas identidades, dois mundos. Ela não se permite habitar simultaneamente os espaços que compõem sua existência híbrida; para ela, a nacionalidade parece se fixar no uso exclusivo da língua oficial — como se a língua fosse o passaporte da cidadania.

Concluímos que essa tensão evidencia, além da colonialidade da linguagem, as lacunas de um ambiente escolar que, em vez de acolher, reafirma diferenças coloniais. A ausência de espaços efetivamente interculturais, onde os sujeitos possam aproximar-se do/a Outro/a de forma horizontal, expõe o papel central da instituição escolar na manutenção de hierarquias identitárias, linguísticas e culturais. Na sequência, analisamos como essas hierarquias são (re)produzidas ou tensionadas por quem ocupa a posição de autoridade: a atuação docente — suas posturas, silêncios e enunciados.

A postura docente: neutralidade, omissão e reforço das hierarquias

Ao categorizar os dados, observamos um padrão de omissão e minimização de práticas xenofóbicas no ambiente escolar. Esta categoria é particularmente complexa, pois evidencia uma camada

mais profunda e alarmante da xenofobia: aquela que emerge nos espaços educacionais, manifestada por professores brasileiros que, em vez de promover o acolhimento, por vezes rompem negativamente com as expectativas e esperanças depositadas pelos estudantes migrantes na escola.

Reconhecemos que o estado de Roraima é historicamente marcado por intensos fluxos migratórios, tanto internos — com expressiva presença de maranhenses e gaúchos — quanto externos, notadamente de guianeses e venezuelanos, com quem o estado compartilha a tríplice fronteira no extremo norte do Brasil. Entendemos que esse contexto multicultural ajuda a explicar a significativa presença de professores oriundos de outras regiões brasileiras e a crescente matrícula de estudantes venezuelanos nas escolas públicas locais.

Como discutimos nas categorias anteriores, as colonialidades do poder, do saber e do ser se sustentam por meio de discursos racializados, linguísticos e culturais que, de modo velado, buscam apagar a existência do/a Outro/a. Trata-se de uma violência simbólica que, embora frequentemente naturalizada no cotidiano escolar, deixa marcas profundas. Expressões como “não, eu não vou aprender a língua dele, ele que tem que aprender a minha”, “ele que tem que aprender a falar português” e “na aula de português vão falar só em português” ilustram essa lógica de hierarquização.

Os trechos a seguir foram extraídos de entrevista coletiva realizada em 2023 com estudantes brasileiros e venezuelanos; todos os nomes são pseudônimos atribuídos para preservar a identidade dos participantes. Mantivemos as marcas de oralidade, pausas e interrupções conforme registradas na gravação, por compreendermos que tais elementos integram a materialidade discursiva analisada:

MARIA: Teve um dia que ela [professora] virou do nada [...] e disse: Vocês acham que eu tenho medo de vocês? Eu não tenho medo de ninguém. Você acha que eu tenho medo de vocês? Eu não tenho.

FERNANDA: E quando ela vira e fala assim: Vocês que falam espanhol e pensam que eu não entendo, eu entendo...

JUAN: Os caras não estão falando nada...

PESQUISADORA: Então, vocês acham que tem um tratamento diferente com os estudantes migrantes?

FERNANDA: A Margarida é xenofóbica...

MARIA: Sim, a Margarida, a professora que substituiu a professora de português... A Margarete. Ela chegou pra mim e disse: ela falou tipo uma coisa assim [sussurrando] como se não pudesse falar pros venezuelanos: que a irmã dela tinha sido roubada uma vez por um venezuelano [tom de sussurro].

JUAN: Ahh, um dia que eu fui assaltado lá na parada de ônibus e ela falou: Foi um venezuelano não foi?

FERNANDA: A Margarida sempre diz que vocês estão no Brasil, vocês têm que falar português...

(Pesquisa de campo: entrevista com estudantes brasileiros e venezuelanos, 2023).

Lemos essas falas como indícios de posturas antitéticas à proposta intercultural e reveladoras de despreparo institucional para lidar com a diversidade linguística e cultural. Observa-se que a presença de sujeitos bilíngues é frequentemente interpretada como problema ou ameaça, e não como possibilidade de enriquecimento pedagógico. Nesse enquadramento, a diferença linguística torna-se marcador de suspeição e inferiorização, reiterando hierarquias que estruturam o imaginário moderno-colonial.

Em outros momentos, registramos a xenofobia de modo ainda mais direto, por meio de comentários depreciativos sobre hábitos e práticas escolares de estudantes venezuelanos. Uma docente afirmou, por exemplo: “eles não têm noção de formatação, não sabem o que é o começo e o fim da linha, e escrevem no meio da folha, assim de qualquer jeito...” e acrescentou: “de lápis, escrevem tudo de lápis”. Quando questionada se os estudantes ao menos possuíam canetas, não houve pausa ou acanhamento; ao contrário, seguiu: “lá no país de vocês aprendem assim mesmo?”.

Interpretamos esse tipo de generalização como estereótipo, estratégia discursiva do colonialismo que fixa a alteridade em imagens rígidas e repetitivas. Bhabha (2003, p. 105) analisa o estereótipo como algo que “vacila entre o que está sempre no ‘lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”.

Não nos surpreende, então, que estudantes como Jô relatem não se sentirem no direito de usar a língua portuguesa — “a língua dos brasileiros” — ainda que ela lhes seja exigida. Castro-Gómez e Restrepo (2008) apontam que esse tipo de discurso cria uma homogeneidade aparente pelo uso da língua, reforçando padrões hierárquicos de incorporação.

Sustentamos que essa lógica de exclusão — frequentemente justificada pela neutralidade ou por uma pretensa “norma pedagógica” — reflete um modelo de escola que se nega a reconhecer o/a Outro/a em sua alteridade. Tal como no pensamento eurocêntrico moderno, que não via nas culturas colonizadas saber relevante, persiste a ideia de que nada pode ser aprendido com os migrantes — nem sua língua, nem sua cultura (Dussel, 1994).

Ao articularmos Freire (2022) e Bauman (2017), observamos que a desumanização não incide apenas sobre o oprimido, mas também corrói o opressor. Como afirma Freire (2022, p. 138), “o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido”. Bauman (2017, p. 18) aprofunda essa lógica ao analisar o modo como a figura do migrante passa a operar como depósito simbólico das frustrações sociais contemporâneas, quando afirma que:

para os indesejáveis [opressores] que suspeitam ter chegado ao fundo do poço, a descoberta de outro fundo abaixo daquele em que eles próprios foram lançados é um evento de lavar a alma, que redime sua dignidade humana e recupera o que tenha sobrado de autoestima. A chegada de uma massa de migrantes sem teto, privados de direitos humanos não apenas na prática, mas também pela letra da lei, cria a (rara) chance de um evento assim. Isso ajuda muito a explicar a coincidência da recente migração em massa com o crescente sucesso da xenofobia, do racismo e da variedade chauvinista de nacionalismo; e o sucesso eleitoral, ao mesmo tempo espantoso e inédito, de partidos e movimentos xenofóbicos, racistas e chauvinistas, e de seus belicosos líderes.

A leitura de Bauman (2017) evidencia que a produção do “indesejável” funciona como mecanismo de restauração simbólica de uma dignidade percebida como ameaçada. No mesmo horizonte, dialogando com Fanon (2008) e Freire (2022), entendemos que a adesão à lógica colonial — inclusive por parte dos próprios oprimidos — sinaliza a interiorização da dominação. Nessa dinâmica, sujeitos também atravessados por precarização social podem reproduzir a opressão contra aqueles situados em posição ainda mais vulnerável. Assim, professores pobres, migrantes internos ou formados em contextos de exclusão podem, paradoxalmente, reiterar a violência simbólica contra estudantes venezuelanos.

A estrutura colonial-racial oferece o espelho de uma identidade eurocentrada que produz a ilusão de pertencimento ao mesmo tempo em que desloca a exclusão para o Outro.

Compreendemos essas situações de exclusão como expressões da perpetuação de processos de colonialidade. Com Silva e Piseta (2019), argumentamos que o migrante é hostilizado pela intersecção entre sujeitos dominantes e práticas discursivas que acentuam a diferença colonial em atributos como comportamentos culturais, idioma, práticas religiosas ou traços fenotípicos. Frisamos que essa marcação do/a Outro/a não é episódica, mas parte de uma lógica mais ampla que organiza o mundo moderno/colonial.

Com Quijano (2007), lembramos que a colonialidade consiste precisamente na imposição de uma classificação racial/étnica que sustentou a criação do padrão mundial do poder capitalista e que segue orientando experiências, identidades e relações sociais. Para o autor, essa classificação não se restringe ao nível material; ela opera também nas esferas subjetivas, do cotidiano à escala social.

Maldonado-Torres (2007) complementa a formulação de Quijano (2007) ao enfatizar que a colonialidade do ser se manifesta no questionamento da humanidade de sujeitos racializados, interpelados como inferiores, indesejados ou invisíveis. Entendemos, assim, que a hostilidade contra migrantes venezuelanos não pode ser dissociada desse marco estrutural: quanto mais visível a diferença colonial, mais intensa tende a ser a exclusão.

Mesmo entre migrantes internos, observamos distinções quando se trata de estudantes estrangeiros. A frase “seja bem-vindo a esta terra”, aplicada a um conterrâneo, mas não a um venezuelano, sinaliza marcas profundas de um nacionalismo excludente que atualiza e reproduz hierarquias coloniais.

Diante disso, concluímos que a postura docente, ainda que “não seja por mal”, reproduz sentidos colonialistas no cotidiano escolar. A ADC nos permite evidenciar que, quando falta escuta ética, não há relação dialógica, mas exclusão. Reconhecer essa dinâmica é o primeiro passo para reconfigurar as práticas pedagógicas. Defendemos uma escuta crítica e decolonial que possibilite relações mais horizontais e humanas dentro da escola — não apenas para acolher o/a Outro/a, mas para reconstruir a própria ideia de nós.

Considerações finais

Analisamos como a colonialidade se manifesta nas práticas discursivas escolares a partir da convivência entre estudantes brasileiros e venezuelanos em uma escola pública da rede estadual em Boa Vista/RR. Com base na Análise do Discurso Crítica, articulada ao pensamento decolonial, compreendemos que a linguagem opera como mecanismo de exclusão, silenciamento e manutenção de hierarquias identitárias racializadas — compreendidas como construções sociais e históricas que classificam sujeitos a partir da diferença colonial (Quijano, 2007; Maldonado-Torres, 2007).

Evidenciamos que termos como “veneca”, o apagamento da língua espanhola, os insultos velados e o silêncio de estudantes migrantes constituem expressões concretas das colonialidades do ser, do saber e do poder. Argumentamos que não se trata de eventos pontuais, mas de um padrão discursivo reproduzido cotidianamente — inclusive por agentes escolares —, muitas vezes sob a forma de omissão ou naturalização.

Mostramos que o uso reiterado de “veneca”, embora por vezes justificado como “brincadeira”, reveste-se de sentido pejorativo e colonial. Interpretamos essa recorrência como sinal de uma formação ideológica que naturaliza o insulto e oculta a violência simbólica, com efeitos de constrangimento, silenciamento e regulação do pertencimento.

Concluimos que a escola não é espaço neutro, mas campo de disputa simbólica no qual a linguagem pode tanto reproduzir quanto tensionar lógicas coloniais. A ausência de enfrentamento crítico às práticas xenofóbicas observadas indica que a colonialidade não está apenas nos sujeitos, mas também nas estruturas pedagógicas e discursivas que os moldam.

Sustentamos ser urgente repensar o papel da escola e da docência na produção de sentidos e identidades. Superar a colonialidade nas relações escolares requer escuta ética do/a Outro/a, compromisso com a dignidade de sujeitos migrantes e uma prática pedagógica que reconheça a diferença não como ameaça, mas como potência. Defendemos que a interculturalidade crítica e uma educação decolonial ocupem lugar central nas políticas linguísticas escolares, especialmente em regiões de fronteira marcadas por intensos fluxos migratórios. Indicamos ainda a necessidade de que pesquisas e práticas educativas articulem teoria e ação, de modo a transformar o cotidiano escolar em um espaço plural, justo e emancipador.

A partir da escuta de estudantes brasileiros, venezuelanos e professores, e da análise dos discursos que circulam nas interações, evidenciamos que as fronteiras físicas entre países não se dissolvem na escola; pelo contrário, são reforçadas por meio da linguagem, da racialização dos corpos e da imposição de uma cultura e de uma língua hegemônicas.

Observamos que a presença de estudantes migrantes venezuelanos desestabiliza sentidos fixos de nacionalidade, pertencimento e identidade, provocando reações diversas: resistência à língua do Outro, silenciamento e reforço de estereótipos. Tais práticas, mesmo naturalizadas como “brincadeiras”, produzem efeitos reais de exclusão, sofrimento psíquico e negação da subjetividade migrante.

Ao mesmo tempo, registramos tentativas de resistência nas falas de estudantes venezuelanos, fissuras no discurso dominante e desejos de reconhecimento. Mostramos que as aulas de espanhol, quando sustentadas por escuta sensível e olhar intercultural, constituem espaços de afirmação e de ruptura com a lógica colonial. A atuação docente revelou contradições: entre a omissão, o reforço de hierarquias e a possibilidade de uma prática transformadora.

Reafirmamos, com a ADC e os aportes decoloniais, que a linguagem é campo de disputa e poder no interior da escola. Propomos repensar a formação docente para que professores e professoras se reconheçam não apenas como agentes implicados em processos históricos de produção de desigualdades, mas também como sujeitos capazes de intervir criticamente na sala de aula, rompendo a reprodução automática do discurso colonial. Nessa direção, a escola e a docência assumem papel central na construção de práticas interculturais e decoloniais, sobretudo em contextos fronteiriços.

Por fim, advogamos pelo deslocamento ético proposto por Dussel (1996): aproximar-se do/a Outro/a não como objeto de integração, mas como sujeito de direitos e produtor de conhecimento. Isso implica ir além da mera “tolerância” da diferença, reconhecendo a potência de vozes silenciadas. Escutar, refletir, desnaturalizar e agir tornam-se verbos de uma pedagogia comprometida.

Ao tornar visível a colonialidade nas relações escolares, esperamos contribuir para práticas pedagógicas alinhadas à justiça social, à pluralidade cultural e à radicalidade ética. O desafio que permane-

ce é: como descolonizar os discursos escolares e promover uma educação verdadeiramente libertadora nas bordas do Brasil?

Referências

BAUMAN, Z. 2017. *Estranhos à nossa porta*. Carlos Alberto Medeiros (Trad.). 1ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 120 p.

BHABHA, H. K. 2003. *O local da cultura*. 2ª ed., Belo Horizonte, Editora da UFMG, 441 p.

BRANDÃO, C. R. 2006. *Pesquisa participante*. Carlos Rodrigues Brandão (org.), 8ª ed., São Paulo, Brasiliense, 212 p.

CANDAU, V. M. 2012. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, **33**(118):235-250.

CANDAU, V. M. 2016. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161):802-820. <https://doi.org/10.1590/198053143455>

CARVALHO, V. S. 2023. *Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma escola municipal de Boa Vista-Roraima*. Boa Vista, RR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Roraima, 129 p.

CASTRO-GÓMEZ, S.; RESTREPO, E. 2008. *Genealogías de la colombianidad*, 1ª ed., Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 336 p.

DUSSEL, E. 1994. *1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. 2ª ed., La Paz, 240 p.

DUSSEL, E. 1996. *Filosofía de la Liberación*. 4ª ed., Bogotá, Nueva América, 228 p.

FANON, F. 1961. *Os condenados da Terra*. José Laurêncio de Melo (Trad.), 1ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 275 p.

FANON, F. 2008. *Pele negra, máscaras brancas*. Renato da Silveira (Trad), 1ª ed., Salvador, EDUFBA, 194 p.

FREIRE, P. 2022. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 32ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 336 p.

GROSFOGUEL, R. 2006. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmordernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4:1-46. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>

GROSFOGUEL, R. 2022. *De la Sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Cidade do México, Akal. 298 p.

- MALDONADO-TORRES, N. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ.; R. GROSGUÉL. (orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167.
- MIGNOLO, W. 2017. Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011). Marco Oliveira (Trad). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, **32**(94): 1-18.
- ORLANDI, E. 2010. *Análise do discurso*. 9ª ed., Campinas, Pontes Editores, 100 p.
- PÊCHEUX, M. 2016. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5ª ed., Campinas, Editora da UNICAMP, 288 p.
- PEY, M. O. 1988. *A escola e o discurso pedagógico*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 159 p.
- POZZER, A. 2020. *(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo*. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 284 p.
- QUIJANO, A. 2005. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: E. LANDER (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, p. 117-142.
- QUIJANO, A. 2007. Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGUÉL (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, p. 93-126.
- REGUERA, A. 2008. *Metodología de la investigación: prácticas de escritura*. 1ª ed., Córdoba, Brujas, 156 p.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. 2014. *Metodología de la investigación*. 6ª ed., México, McGraw-Hill, 634 p.
- SILVA, K. S.; PISETA, I.V. 2019. Dois Pesos e Duas Medidas: a projeção da colonialidade nas políticas de migração e de cidadania da União Europeia. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, **13** (1): 30-60. <https://doi.org/10.21057/repamv13n1.2019.31537>
- SILVA, F. C. A.; SOUSA, E. M. 2019. A Migração Venezuelana e o Aumento da Pobreza em Roraima. *Tensões Mundiais*, **14** (27):105–119. <https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v14i27.855>
- WALSH, C. 2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: J. VIAÑA; L. TAPIA; C. WALSH (orgs.), *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB), p. 75-96.

Submetido: 29/08/2025

Aceito: 12/12/2025